

Hemetsberger, Bernhard

## Buribunkologie oder: Zur Bearbeitung von Bildungskrisen

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

*Pädagogische Korrespondenz* (2018) 57, S. 101-113



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-211039

10.25656/01:21103

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-211039>

<https://doi.org/10.25656/01:21103>

in Kooperation mit / in cooperation with:



### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

---

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

---

HEFT 57

FRÜHJAHR 2018

---

*Zeitschrift für  
Kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

---

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

---

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom  
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,  
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

*Redaktionsadresse ist:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

*Redaktion:*

Peter Euler (Darmstadt)  
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)  
Bernd Hackl (Graz)  
Andrea Liesner (Hamburg)  
Andreas Wernet (Hannover)  
Antonio Zuin (São Carlos)

*Schriftleitung*

Harald Bierbaum (Darmstadt)  
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)  
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)  
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz ([jornitz@dipf.de](mailto:jornitz@dipf.de))  
oder Marion Pollmanns ([marion.pollmanns@uni-flensburg.de](mailto:marion.pollmanns@uni-flensburg.de)) erbeten und  
durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

*Abonnements und Einzelbestellungen:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main  
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*  
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,– EURO zzgl. 4,– EURO Versand.  
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.  
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.  
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

*Copyright:*

© 2018 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für  
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.  
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.  
ISSN 0933-6389

*Buchhandelsvertrieb:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

*Satz & Layout:* Susanne Albrecht, Leverkusen

*Anzeigen und Gesamtherstellung:*

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen  
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693  
[www.budrich-unipress.de](http://www.budrich-unipress.de)

**4 DAS AKTUELLE THEMA***Andreas Gruschka*

Erregte Abrechnung – Die Aberkennung des Trapp-Preises der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ an Hartmut von Hentig. Ein Lehrstück über moralisches Versagen

**17 AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG***Armin Bernhard/Manuel Rühle*

Erosionstendenzen in der Erziehungswissenschaft. Ein kritischer Kommentar zur Lage und Entwicklung der Disziplin

**33 ELEKTRISIERENDE EMPIRIE***Stephan Ellinger/Katja Koch*

Zum Verschwinden des Pädagogischen aus der sonderpädagogischen Forschung und Lehre. Qualitätskriterien hochrangiger Forschung in der Sonderpädagogik

**38 DISKUSSION***Ralf Wiechmann*

Sich bilden am Proprium der Sache

**55 DIDAKTIKUM***Sieglinde Jornitz/Christoph Leser*

Mit Antolin punkten oder: Wie sich mit dem Leseförderprogramm der Bock zum Gärtner macht

**74 GEGEN DAS SELBSTVERSTÄNDLICHE***Wolfgang Kühnel*

Was Ganztagschulen bewirken. Werden Ganztagschulen mit dem StEG-Bericht schöngeredet?

**87 SINNBILDER***Johannes Twardella*

Islam und Pädagogik im Bild. Eine Analyse des „Schildkrötenerziehers“ von Osman Hamdi Bey

**101 WISSENSCHAFT UND POLITIK***Bernhard Hemetsberger*

Buribunkologie oder: Zur Bearbeitung von Bildungskrisen

**114 DOKUMENTATION**

Finde den Fehler!

*Bernhard Hemetsberger*

## Buribunkologie oder: Zur Bearbeitung von Bildungskrisen

*Die Zeit ist aus den Fugen; Schmach und Gram,  
Daß ich zur Welt, sie einzurichten, kam!  
Shakespeare, Hamlet*

Die Rede von Bildungskrisen oder gar Bildungskatastrophen ist nicht nur im deutschsprachigen Diskurs über Schule, Bildung und Erziehung beinahe omnipräsent. In gefühlten Abständen weniger Wochen wird vor dem Untergang oder nahenden Zusammenbruch von Bildungssystemen gewarnt. Nicht nur nach der Veröffentlichung neuer PISA-Ergebnisse erfährt Georg Pichts Artikelserie in *Christ und Welt* zur „Deutschen Bildungskatastrophe“ von 1964 heute eine Reaktualisierung. Krise scheint dabei als simples Event und als Konzept aufzutreten. Samman (2011) stellt sich daher zurecht die Frage, was es bedeutet und was je gemeint wird, wenn über wissenschaftliche, öffentliche und private Diskussionsforen hinweg von Krise gesprochen wird. Die vorliegende Ausarbeitung versucht sich dem Begriff, Konzept und Ereignis der Bildungskrise anzunehmen und diese Elemente einer wissenschaftlichen Analyse zugänglich zu machen. Begriffsgeschichtliche Überlegungen im Anschluss an Reinhart Koselleck (1959, 2006) und krisentheoretische Ansätze (vgl. Habermas 1976, Hay 1999, Freedon 2017) suchen Bildungskrisen historisch oder begriffsgeschichtlich zu verorten (I). Das von Carl Schmitt 1918 satirisch entworfene Sinnbild der Buribunkologie dient dann (II) als Vergleichsfolie für selbstreferenzielle<sup>1</sup> Thesen von Bildungskrisen. Diese operieren mit Narrativen (III), welche im deutschsprachigen wie US-amerikanischen Bildungskrisendiskursen seit ca. 1800 in großer Zahl wiederzufinden sind und hier anhand zweier Beispiele<sup>2</sup> dargestellt werden. Abschließend (IV) finden sich Implikationen für weiterführende Untersuchungen.

- 
- 1 Selbstreferenz wird hier im Anschluss an Luhmann/Schorr als Operation eines Systems in Form des Selbstkontaktes verstanden. „Es nimmt Wirkungen aus der Umwelt auf und gibt Wirkungen an die Umwelt ab in der Form von Aktivitäten, die sich jeweils intern abstimmen und insofern stets strukturell kontrollierte Selektivität aufweisen“ (Luhmann/Schorr 1988, S. 8).
  - 2 Dies muss notgedrungen skizzenhaft bleiben, ist jedoch ausführlich in meiner 2019/20 zu erwartenden Dissertation nachzulesen.

## I

Reinhart Kosellecks 1959 veröffentlichte Dissertation „Kritik und Krise“ konzipierte Krise als konstitutives Element der Pathogenese bürgerlicher Gesellschaft.

„Es liegt im Wesen einer Krise, daß eine Entscheidung fällig ist, aber noch nicht gefallen. Und es gehört ebenso zur Krise, daß offenbleibt, welche Entscheidung fällt. Die allgemeine Unsicherheit in einer kritischen Situation ist also durchzogen von der einen Gewißheit, daß – unbestimmt wann, aber doch bestimmt, unsicher wie, aber doch sicher – ein Ende des kritischen Zustandes bevorsteht. Die mögliche Lösung bleibt ungewiß, das Ende selbst aber, ein Umschlag der bestehenden Verhältnisse – drohend und befürchtet oder hoffnungsfroh herbeigewünscht – ist den Menschen gewiß. Die Krise beschwört die Frage an die geschichtliche Zukunft“ (Koselleck 1959, S. 105).

Diese Krisenskizze vereint diagnostische und prognostische Elemente, die zur Voraussetzung haben, dass als kritisch bezeichnete historische Situationen auf einen Moment der Entscheidung für und gegen eine Zukunftsversion hinstreben. Kosmologische Einordnungen oder determinierte Lebensverläufe sind hier nicht mehr denkbar. Außerdem müssten einer positiv konnotierten und erwünschten Zukunftsvision negative respektive katastrophale Auswüchse wählbar gegenüberstehen können. Nicht verwunderlich, dass Koselleck seine Analyse und geistesgeschichtliche Spurensuche im Umfeld der Französischen Revolution ansiedelte und die bürgerliche wie intellektuelle Entstehung von Krisen(-erzählungen) in dieser historisch konfliktbeladenen „Sattelzeit“ verortete (Koselleck 1959, S. 50f, S. 119f.). So unterschiedliche Ansätze pädagogische Denker der Aufklärung verfolgten, wie etwa Joachim Heinrich Campe oder Jean-Jacques Rousseau, sind ihre Konzeptionen von Bildung und Erziehung als Antworten auf wahrgenommene Krisen zu lesen. Und nicht zufällig, denn

„[j]e möglickeitsreicher, je ›entzückender‹ die Aussichten auf Zukunft, desto restriktiver, desto verantwortungsreicher muß die Wahl der Mittel und Methoden gehandhabt werden; desto mehr kommt es darauf an, daß man jetzt richtig vorgeht, und desto kritischer fällt das Urteil über die vorgefundenen Verhältnisse aus. Gerade weil so viel möglich ist, ist nur Bestimmtes richtig, und im Vergleich dazu versagt die Gegenwart“ (Luhmann/Schorr 1988, S. 155).

(Bildungs-)Krise und offene Zukunft sind miteinander verbundene Konzepte und Produkte der Moderne.

Koselleck gelang es mit seinen Arbeiten, Krise als geschichtlichen Grundbegriff (1995, 2006b) zu etablieren und für historische Forschung, in der Perspektive vergangener Zukunft (Koselleck

1989), zugänglich zu machen. Vom griechischen und medizinischen Ursprung über die metaphorische Ausweitung des Begriffs im 17. und 18. Jahrhundert auf Politik, Psychologie und Ökonomie, seine sprachübergreifende Verwendung und deren Spezifika, die Schwellenmetaphorik blieb stets erhalten – zwischen Leben und Tod, militärischem Sieg oder Niederlage, zwischen Tugend und Laster oder Gewinn versus Verlust – und treibt dabei jeweils beschleunigt auf einen Kulminationspunkt zu. Hartmut Rosa (2005) hat die Beschleunigungserfahrungen in der Moderne daran angeknüpft und sozialwissenschaftlich zu fundieren versucht. Vor allem in einer von Karl Marx geprägten Denktradition spielt der Begriff der Krise bis zur Gegenwart eine essentielle Rolle als Phrase für turbulente Zustände, in welchen antagonistische Kräfte miteinander ringen, ehe eine neue Stufe historischer Entwicklung realisiert wird (vgl. Graf/Jaraus 2017).

Jürgen Habermas ist als ein Vertreter zu lesen, dessen Krisenkonzeption

„[...] die Vorstellung einer objektiven Gewalt [beinhaltet; Anm. H.B.], die einem Subjekt ein Stück der Autonomie entzieht, über die es normalerweise verfügt. Indem wir einen Vorgang als eine Krise begreifen, geben wir ihm unausgesprochen einen normativen Sinn: die Lösung der Krise bringt für das verstrickte Subjekt eine Befreiung“ (Habermas 1976, S. 304f).

Somit lässt sich auch erklären, warum Krisen als dramatisch wahrgenommen werden und „may be imbued with exaggerated dramatic force by those who contemplate it“ (Freeden 2017, S. 14). Schon Karl Jaspers weist 1932 in „Die geistige Situation der Zeit“ darauf hin, dass eine Krise der Menschen nur für jene wirksam wird, die davon ergriffen werden.<sup>3</sup> Zygmunt Bauman und Carlo Bordoni (2014) oder auch Colin Hay (1999) übertragen dieses Konzept auf staatliche Transformationen und heben die strategische Dimension von Krisen im Politischen hervor. Durch narrative Aufbereitung könnten den Autoren zufolge Wendepunkte im Politischen markiert und durchgeführt werden. Es sind also keine vormodernen höheren Mächte, die Veränderungen herbeiführen, sondern politische Handlungen, die auf soziale Zustände reagieren sollen oder der Krisenerzählung nach: müssen. Die derart in den Blick geratenden gesellschaftlichen Problemlagen und Krisenwahrnehmungen werden dann gerne mit pädagogischen Lösungsansätzen versehen (vgl. Labaree 2008, Smeyers/Depaepe 2008). Schule, Bildung und Erziehung wird seit der Aufklärung zugemutet – als säkularisierte Religion –, „befreiende“ gesellschaftliche Veränderungen zu bewirken. Bei dieser Überforderung von Schule findet sie sich selbst in einer Krise wieder, wenn Ansprüche von außen nicht zufriedenstellend gelöst werden können. Das sei hier – auch in ihrer Selbstreferenzialität (vgl. Anm. 1) – als Bildungskrise verstanden, dass soziale Zustände als krisenhaft wahrgenommen werden und Schule respektive Bildung und Erziehung als probates Mittel gegen Krisen genannt werden, daran aber scheitern (müssen).

---

3 Erst die Ergriffenheit durch eine Krise setzt ihre Konsequenzen in Gang, wie Thomas/Thomas (1928, S. 571) in ihrem weltberühmten Theorem formulierten: „If men define situations as real, they are real in their consequences“.

Verschiedene Forschungstraditionen nennen dies die „Pädagogisierung von gesellschaftlichen Problemen“ (vgl. Ribolits/Zuber 2004) oder „educationalization of social problems“ (vgl. Smeyers/Depaepe 2008). Unzählige Beispiele, ob um 1800 oder in einer aktuellen Tageszeitungsausgabe, weisen auf, dass Schule und Bildung mit gesellschaftlichen Erwartungen und Wünschen überbürdet werden und sich dabei schnell selbst in die Krise geredet wiederfinden. Zu denken ist dabei beispielsweise an die ab 2008 grassierende Wirtschaftskrise und damit einhergehende Forderung nach schulischer Bearbeitung des Themas „Umgang mit Geld“ (vgl. Der Standard vom 02.12.2008) oder auch daran, dass steigende Zahlen fettleibiger Menschen Rufe nach gesundem Lebensstil befördernden Unterricht nach sich ziehen (vgl. Ärzteblatt vom 30.08.2017).

„Tauchen nicht nur in der sachlichen, sondern auch in der sozialen und zeitlichen Dimension Erfahrungen auf, die nicht mehr auf gesellschaftliche Grundvorstellungen zurückverweisen, muß sich pädagogisch praktisches Wirken in der Gesellschaft seine eigene Limitationalität sozusagen selbst erst schaffen und wird unter dieser Bedingung ein reflektiertes Unternehmen“ (Luhmann/Schorr 1988, S. 152).

In diesen Reflexionsprozessen wird jeweils neu verhandelt, welche Grenzen Schule, Bildung und Erziehung gesetzt sind. Keine großen sozialen Problemlagen können aber mittels Schule befriedet oder gelöst werden (vgl. Labaree 2008). Es stellen sich so Grundfragen nach den Leistungsmöglichkeiten von Schule (vgl. NOESIS-Projektteam 2016), wann überhaupt von Bildung die Rede ist (vgl. Ruhloff 2006) oder welche Zusammenhänge als Voraussetzung für Bildung und Erziehung angesehen werden könnten (vgl. Mollenhauer 1983).

Aber auch die hier vorgestellten Krisenkonzepte haben Limitationen. Frei nach Freeden (2017, S. 15ff.) stellen sich fünf sicherlich erweiterbare Fragen. Erstens ist vor dem Hintergrund der gleichsam allumspannenden Krise zu fragen, wie denn eigentlich eine Nicht-Krise aussehen müsste. Ist der Gegensatz zu Krise Ruhe, Ordnung, Stabilität, Regularität und/oder Kontinuität? Zweitens wäre zu klären, ob Krise als singuläres Ereignis auftritt oder mehrere Krisen zusammen auftreten können. Dies hat weitere Folgen für ihre Wahrnehmung, vor allem in historischer Perspektive. Wird ihr Einfluss durch eine Singularitätsbezeichnung hochgespielt oder in einer Kette von Krisen eingeordnet und so abgeschwächt, erodiert oder beinahe normalisiert? Drittens kann der Krisenbezeichnende problematisiert werden. Spricht ein Wissenschaftler, eine Forscherin bzw. ein Experte oder handelt es sich um eine alltagssprachliche Verwendung des Krisenbegriffs? Erscheinen Differenziertheit, strategische Abwägung oder Vagheit und populistische Begriffsverwendung nur als zwei diametrale Pole, welche aber jeweils immanente Konsequenzen nach sich ziehen? Viertens und daran anschließend ist zu fragen, ob Krise als theoretisches Konstrukt oder ideologisch gefärbtes Narrativ verwendet wird. Interessant ist, was Hilfskonstruktionen zeigen: Für Liberale mag eine Krise auftreten, wenn freie menschliche Entwicklung blockiert wird; Konservativen mögen Krisen passieren, wenn Veränderungen außer Kontrolle geraten; Sozialisten könnten



Spannungen des Kapitalismus als Krise erscheinen; Grüne und Umweltschützer verorten Krisen womöglich in einem scharfen Ungleichgewicht der Natur durch menschliche Eingriffe oder ökologische Gründe; Faschisten proklamieren Krisen wohl bei gefährdeter „Reinheit“ von Rasse, Volk oder Kultur, während religiöse Fanatiker Krisen mit Angriffen auf ihre religiösen Dogmen verbinden könnten. Werden also Funktionen und Bedingungen von Krise erläutert oder sind „languages of crisis“ und ihre Überredungskünste von Interesse? Abschließend, fünftens, lässt sich eine möglicherweise unbeantwortbare Frage aufwerfen: Sind Krisen Produkte menschlicher Agentenschaft und daher vermeidbar, wend- und korrigierbar oder sind sie unpersönlich, katastrophal und dem Sozialen eingeschrieben und Menschen ihr daher ausgeliefert?

Will man nun Bildungskrisen in den Blick wissenschaftlicher Forschung bringen, erscheint vor allem die vierte Anfrage an das Krisenkonzept aufschlussreich. Die Unterscheidung in theoretische und ideologische Analyse ermöglicht eine differenzierte Quellenwahl nach theoretischen Gesichtspunkten bei gleichzeitiger Offenheit für quellenspezifische Merkmale von (Bildungs-) Krisen, die möglicherweise mit einer theoretischen Rahmung nicht analysierbar wären. „Nonetheless, because they are always read through ideological spectacles, the question of decoding crises cannot shirk the ways in which they are discursively and ideationally classified“ (Freeden 2014, S. 25). Besonders wenn proklamierte Bildungskrisen auf erziehungswissenschaftliche Forschung zurückwirken, was Ethan Hutt (2016) kürzlich gezeigt hat, sind Analysen dieser Prozesse mehr als angebracht.

## II

In einer frühen, satirischen Schrift „Die Buribunken“ von 1918 des heute kontrovers diskutierten deutschen Rechtstheoretikers Carl Schmitt mit dem Untertitel „Ein geschichtsphilosophischer Versuch“ wird in gleichzeitig parodistischer wie ernst gemeinter Manier der Historismus und die Fortschrittsgläubigkeit, wie sie in den Programmen der damaligen wissenschaftlichen, gesellschaftlichen oder politischen Organisationen Ausdruck fanden, kritisiert und in Zweifel gezogen. Schmitt konzipiert die Buribunkologie augenzwinkernd als „das Bestreben jeder Wissenschaft [...] zunächst einmal durch reale Leistungen zu erweisen und dafür zu sorgen, daß eine wuchtige Tatsächlichkeit von Arbeiten dem subversiven Zweifel an ihrer Möglichkeit als Wissenschaft den Weg verlegt“ (Schmitt 1918, S. 89). In seiner Satire ist jeder Mensch dazu angehalten Tagebuch zu führen, damit das Innere des Menschen nach außen gekehrt und Kontrolle ermöglicht wird. So ist das spezifisch Utopische bei Schmitt eingeführt, dass der Mensch glaubt, mit seinem Bewusstsein die Geschichte nicht nur zu erfassen, sondern kraft desselben auch vollstrecken und beherrschen zu können. „Die Buribunken sind das tagebuchschreibende Kollektivgewissen der Geschichte“ (Koselleck 2000, S. 143). Kritiker der Buribunkologie würden unmittelbar in buribunkologische Forschung aufgenommen werden, um sie somit einzubinden.

„Es besteht sogar eine angesehne [sic!] Vereinigung, die es sich zur Aufgabe macht, das Antiburibunkentum buribunkisch zu erfassen, wie ja auch ein eigener Betrieb eingerichtet ist, um den Ekel und Abscheu vor dem Betrieb und sogar den Protest gegen die Pflicht zum Tagebuch in eindrucksvollen Eintragungen zur Geltung zu bringen“ (Schmitt 1918, S. 102).

Die hier als Vergleichsfolie für Bildungskrisen herangezogene Buribunkologie enthält überraschende und offenkundige Nähe. Die Verknüpfung von gesellschaftlichen Krisenwahrnehmungen mit pädagogischen Lösungsvorschlägen hat in ihrer kaum hinterfragten Überzeugungskraft Bildungskrisen hervorgebracht. Hier liegt in Anlehnung an Habermas (1976, S. 304f) im Begreifen eines Vorgangs als Krise unausgesprochen der normative Sinn derselben. Die Überforderung der Schule, soziale Problemlagen außerhalb ihres Wirkungsvermögens zu bearbeiten, führt zum bekannten Lamento über ihren gegenwärtigen Zustand. Als Quelle für wissenschaftliche Analysen können Personen identifiziert werden, die Lösungsvorschläge oder Krisennarrative auf den Bildungsbereich übertragen. Sie erzeugen die Existenz von Bildungskrisen, wie die Buribunkologie durch Buribunkologen hervorgebracht wird. Die tagebuchschreibenden und um sich kreisenden Intellektuellen sind denen nahe, die ihren Erwartungshorizont an Bildung und den dazugehörigen Institutionen ausbreiten und diskutieren sowie Steuerungsglaube daran anschließen (vgl. Hopmann 2008) oder ihre Ansichten ungeachtet ihrer Begründbarkeit gegenüber anderen durchsetzen wollen (vgl. Berliner 2017). Das spezifisch Utopische von Bildungskrisen ist der Glaube daran, nicht nur scheinbar legitime Ansprüche zu stellen, sondern damit auch bessere gesellschaftliche Zustände via Schule, Bildung und Erziehung herbeiführen zu können.

### **Bereiten Sie Ihr Kind auf die Schule vor!**

*Steigern Sie seinen Ordnungssinn. Ordentliche Schüler leisten mehr!  
Üben Sie seine Ausdauer durch Spiel und Sport! Bringen Sie ihm die  
wichtigsten Familiendaten (Name, Geburtstag, Wohnort usw.) bei! Ihr  
Kind muß die wichtigsten Geldmünzen unterscheiden können und die  
Uhr kennen. Entwickeln Sie seinen Farbensinn, weil Fibel und Rechenbuch  
die Farben unterrichtsmethodisch benutzen. Gewöhnen Sie Ihr Kind  
an einen festen Tageslauf. Ein Schulanfänger soll möglichst 11 Stunden schlafen.  
Steigern Sie seine Verkehrssicherheit! 48 000 Kinder verunglücken in  
jedem Jahr. Üben Sie deshalb seinen Schulweg! Zeigen Sie ihm alle  
gefährlichen Kreuzungen und Übergänge!*

Das Proklamieren von Bildungskrisen, ob im deutsch- oder englischsprachigen Raum, hat eine kaum überschaubare Anzahl<sup>4</sup> an Publikationen mit verschiedenen Verfallsthesen und Lösungsansätzen produziert und erzeugen bis heute

4 Recherchen mit Google-ngram-viewer für den Zeitraum 1800 bis 2000 mit den Schlagwörtern „Krise“, „Bildungskrise“, „Krise \*“, „crisis“, „education crisis“, „crisis \*“, etc. bestärken diesen Eindruck.

den Eindruck, dass Bildungskrisen tatsächlich ein Problem für den modernen Menschen darstellen. Wie auch Schmitts Satire lässt sich die historische Bedingtheit der Krisendiskurse und der Zeitpunkt ihres Auftretens an historischen Kulminationspunkten festmachen. Die Koinzidenz von sozialen Problemlagen und pädagogischen Lösungsansätzen (vgl. Labaree 2008, Smeyers/Depaepe 2008) kann bis zur Gegenwart gezeigt werden. Allein das Auftreten von Krisendiskursen und die Verbreitungszahlen populärer Krisenschriften lassen auf ein allgemein geteiltes und weithin wahrgenommenes Problem im Sozialen schließen. Die Ergriffenheit von Krisendiagnosen in Bildungsangelegenheiten und selbst die Einbindung kritischer Stimmen zeugt von der integrativen und dynamisierenden Kraft derselben. Ob überzogene oder realistische Erwartungen an Bildung und ihre Institutionen herangetragen werden, ist nebensächlich, Hauptsache sie werden nach außen gekehrt und erfahren Verbreitung. „The concept’s semantic vagueness together with its power to dramatize complex chains of events makes ‚crisis‘ attractive“ (Graf/Jarausch 2017) für Kritiker, Wissenschaftlerinnen, Politiker, Eltern, Lehrerinnen, Schuladministratoren, Eliten, Wirtschaftstreibende, Bildungsnahe und -ferne, Bildungsbürger und -verliererinnen, Intellektuelle und Praktikerinnen.

### III

Ein historischer Kumulationspunkt von gesellschaftlich wahrgenommener Krise, einem pädagogischen Lösungsversuch und ausgerufenen Bildungskrise zeigt sich in (West-)Deutschland und den USA um 1960. Gerade nach dem erfolgreichen Start des sowjetischen Satelliten „Sputnik“ 1957 macht sich im „Westen“ Panik breit. Überall dort, wo das Piepsen Sputniks mit Antennen und Verstärkern wahrgenommen wurde, sollte es dem kapitalistischen „Westen“ schlagartig klarwerden, dass er sich gegenüber dem kommunistischen „Osten“ in einem nie geahnten Rückstand befinde (vgl. Bernet/Gugerli 2011, S. 433). Es kann also angenommen werden, dass nicht nur in den USA der „global achievement gap“ als Bedrohung aufgefasst wurde.

Eine auf David Labaree (2010) fußende Grundannahme, dass sich das Schulsystem bis Mitte des 20. Jahrhunderts der doppelten und konfliktbehafteten Aufgabe von Zugang und Vorteil sowie dem Motto Gleichheit und Differenzierung verschrieben hat, ist in Zeiten des Desegregation-Movements in Amerika der 1950er und 1960er Jahre oder der Studentenbewegungen im Europa um 1960 leicht zu erkennen. David Labaree zeichnet in seinem Buch *Someone Has to Fail: The Zero-Sum Game of Public Schooling* eindrücklich nach, wie „schooling [...] emerged from [the] history as a bad way to fix social problems but a good way to express (if not realize) personal dreams“ (2010, S. 6). Der Amerikaner und Vize-Admiral der U.S. Navy Hyman G. Rickover bediente sich dieser Zwiespältigkeit und postulierte „Education Is Our First Line of Defense – Make it Strong“ (Rickover 1959). Ein näherer Blick auf sein zum Bestseller gewordenen Buch *Education and Freedom* offenbart folgenden Tenor:

„Everyone is aware today that our educational system has been allowed to deteriorate. It has been going downhill for some years without anything really constructive having been done to arrest the decline, still less to reverse its course. We thus have a chronic crisis; an unsolved problem as grave as any that faces our country today. Unless this problem is dealt with promptly and effectively the machinery that sustains our level of material prosperity and political power will begin to slow down“ (Rickover 1959, S. 101).

Als Antwort auf die identifizierte nationale Gefährdungslage schlägt Rickover Schulreformen, besonders im naturwissenschaftlichen und berufsspezifischen Gebieten vor. Vor dem geschilderten Hintergrund fordert Rickover eine komplette Kehrtwende und Neuorganisation des amerikanischen Bildungswesen, „for winning the educational race with the Russians“ (ebd., S. 188). Im Abschlusskapitel seiner Monographie legt er dar, dass im internationalen Vergleich eine verstärkte Elitenbildung und -förderung von Nöten sei und dass auch alle anderen Kinder neue Lerninhalte vermittelt bekommen müssten. Diese Lerninhalte seien von Experten der jeweiligen Felder vorzulegen. 1987 wird beispielsweise E.D. Hirsch diesem Wunsch folgen und ein Buch *Cultural Literacy: What every American needs to know* publizieren, das sich millionenfach verkaufte. Von Experten definiertes Kernwissen reicht Rickover jedoch nicht, um die Spreu vom Weizen, die Elite von der Masse zu trennen. Standards müssen eingeführt und von außerschulischer Stelle erhoben werden. Elite-High-Schools seien einzurichten, worin nur Lehrpersonen mit überdurchschnittlich hohem IQ arbeiten könnten. Aufgrund seiner exponierten Stellung ist es Rickover möglich, seine Idee vor dem *House of Representatives*, in Reden vor *The Harvard Club of New York City*, *The Society of Business Magazine Editors* oder auch bei der *Westinghouse Science Talent Search Award Ceremony* zu präsentieren, um nur wenige Beispiele zu nennen. Sein Buch *Education and Freedom* wird so einflussreich, dass Rickovers Rhetorik bei William Bennett, dem secretary of education in der Reagan Regierung, fortgesponnen wurde und schließlich im Bericht „A nation at risk“ 1983 erneut auftaucht.

Die von Hyman G. Rickover identifizierte Krise der Gesellschaft und daran anschließende Bedrohung durch Russland soll mittels Schule gelöst werden. In derartigen Analysen lässt sich zeigen, wie gesellschaftliche Krisenwahrnehmungen mit pädagogischen Lösungen versehen werden und diese Institutionen in die Krise geredet werden, aber auch wie im öffentlichen Diskurs Schule, Bildung und Erziehung wahrgenommen werden. Die diskursive Rahmung nationaler Krisendiagnosen und ihre pädagogische Lösungsstrategie hatte also nicht nur Auswirkungen auf die öffentliche Wahrnehmung von Schule, Bildung und Erziehung, sondern beeinflusste auch die administrative, politische und praktische Arbeit in diesem Zusammenhang. Daniel Tröhler (2013, S. 147) konkludiert, dass Rickover mitverantwortlich sei für „a fundamental cultural shift in which the way of looking at education and its organization changed. The education system – basically a cultural system – was seen through an engineer’s perspective in that way became a technological system that could be steered as a machine“.

Auch im deutschsprachigen Kontext sind die mediale Verbreitung und Rezeption des dortigen Beispiels relevant. Georg Picht, Theologe und Apologet der deutschen Bildungskatastrophe, publizierte seine Gedanken erstmals in der Wochenzeitschrift *Christ und Welt* 1964. Im Juli 1965 folgen erste Großkundgebungen an deutschen Universitäten, etwa in Berlin, und Pichts Artikel werden im Oktober desselben Jahres als Buch publiziert. Daraufhin wird für den 5. Bundestag 1965 die Neuordnung des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland als Kernthema ausgegeben. Was aber klagt Picht an? Er schreibt:

„Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand. Der bisherige wirtschaftliche Aufschwung wird ein rasches Ende nehmen, wenn uns die qualifizierten Nachwuchskräfte fehlen, ohne die im technischen Zeitalter kein Produktionssystem etwas leisten kann“ (Picht 1965, S. 9f.).

Nach Ludwig von Friedeburg (1989, S. 348) hat „in der Nachkriegszeit [...] kein Artikel eines einzelnen eine vergleichbare Wirkung“ erzielt. Picht erklärte in seiner Artikelserie die Bildungsökonomie zum Schlüssel für die Wohlstandsentwicklung und den Abiturientenmangel zum Kardinalproblem der Bildungskatastrophe. Denn:

„Die Zahl der Abiturienten bezeichnet das geistige Potential eines Volkes, und von dem geistigen Potential sind in der modernen Welt die Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft, die Höhe des Sozialproduktes und die politische Stellung abhängig“ (Picht 1965, S. 17).

Die Verdoppelung der Abiturientenzahl, die Erschließung von Begabungsreserven, das ländliche Schulwesen zu modernisieren, das städtische Schulwesen durchlässiger zu gestalten, die Lehrerbildung zu erneuern und die Bildungsfinanzierung zu revolutionieren, galten als Hauptaufgaben. Gründe für diese seien der Rückfall im internationalen Vergleich und die historisch gewachsene Last des Nationalsozialismus, die es zu überwinden gelte. Bei anhaltender Vollbeschäftigung der 1960er Jahre sah man in der Chancengleichheit für alle einen erweiterten Spielraum für individuellen Aufstieg durch Bildung (vgl. von Friedeburg 1989, S. 335). Es galt, Bedarfspläne zu erstellen und Begabungsreserven zu erheben. Der Kultusminister Ludwig Huber präsentierte für Bayern 1965 ein „Sofortprogramm zur Ausschöpfung der Begabtenreserve“ und flankierte dies mit einer Informationsbroschüre in der Auflagenhöhe von 600.000 mit dem Titel „Aus Ihrem Kind soll etwas werden“, in Baden-Württemberg initiierte Kultusminister Wilhelm Hahn in seinem Ministerium eine eigene Planungsabteilung, in deren Beirat auch Georg Picht saß. Die Verknüpfung von Bildungsforschung, Bildungsplanung und Bildungspolitik tritt hier zutage. Es ist auch die Zeit der sogenannten empirischen Wende in der Pädagogik, die sich nun Erziehungswissenschaft nennt – auch um sich von der langen Tradition der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ loszusagen, und endlich die eigene Selbstwirksamkeit zu erleben und ihren transzendentalen, philosophischen Anstrich abzulegen. Schon 1963 wird beispielsweise das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung gegründet, in dem ab 1964 unter anderem Saul B. Robinsohn tätig ist. Er sieht Lerninhalte und Schulfächer bekanntlich auf das Lebensganze bezogen und

fordert– im Gegensatz zur Tradition der Pädagogik in Deutschland – eine Ausrichtung der Schule auf zukünftige Berufstätigkeit der Schülerinnen und Schüler. Seine Forderungen und der Fokus auf internationale Vergleichsstudien entsprechen dem vorherrschenden und von Picht gestützten Zeitgeist. Georg Picht ist mit wichtigen Zirkeln der Zeit gut verbunden (vgl. Raulff 2009) und bekannt mit den Familien Weizsäcker und Becker sowie zeitweise Schulleiter des Birklehoofs (vgl. Löwe 2004a, b) und argumentiert somit auch aus der Position des „Bildungspraktikers“. Aus dieser Rolle heraus lenkt Georg Picht die Aufmerksamkeit der bildungskrisenergriffenen Öffentlichkeit auf Abschlusszahlen, Lehrer-Schüler-Verhältnisschlüssel und empirische Befunde der Entwicklungen im westdeutschen Bildungswesen. Seine Interpretation der Situation bleibt nicht kritiklos und findet einen prominenten Gegenspieler in Ralph Dahrendorf (vgl. 1965, 1967).

#### IV

Versuchen wir die bisher ausgelegten Stränge der Analyse von Bildungskrisen zusammenzuführen, so ist auffällig, dass in den beiden dargestellten historischen Beispielen, Bildungskrisen durch eine gesellschaftliche Krisensituation hervorgebracht und durch Persönlichkeiten mittels Publikationen manifestiert wurden, also der Schluss nahegelegt wird, dass Krisen durch eine pädagogische Lösung beigelegt werden könnten, dies aber nicht geleistet werden kann. Weder lässt sich beispielsweise Schule wie eine Maschine bedienen, noch ist der „trust in numbers“ (Theodor Porter) im Bildungsbereich alleine zielführend. Nicht-Krisen werden, wie oben gezeigt, jeweils als erstrebenswerter Zustand von Ordnung, Ruhe und ökonomischem Aufschwung interpretiert, der politische Einheiten vor allem jeweils voreinander positioniert. Von Bildungskrise wird dabei im Singular gesprochen, was die dramaturgische Kraft der Rede über sie steigert. Die dabei bemühten Zukunftsszenarien werden als Bedrohung skizziert und fordern rasche und effektive Maßnahmen, da gegenwärtige Zustände nicht tragbar seien. In diesen Narrativen zeigt sich die unter anderem legitimierende Funktion von Bildungskrisen (vgl. Berliner/Biddle 1995) politische Veränderungen oder Reformen durchzuführen. Passend, dass Rickover und Picht von politikhaken Kreisen aus argumentieren und ihre Agenden dort vortragen. Weitgehend verzichten sie dabei auf theoretische Darstellungen, sondern verlassen sich auf ideologische und rhetorische Rahmungen, die der Inszenierung der bevorstehenden Krisenentscheidung sowie ihrer Zuspitzung entgegenkommt. Beide Autoren argumentieren vor dem Hintergrund von Zeitknappheit, einer Befreiungsgeschichte und dem internationalen Vergleich. Es werden unmittelbare und sofortige Handlungen und Reformen gemahnt, damit die Krise dann als abwendbar erscheint, wenn die „richtigen“ Akteure mit „richtigen“ Maßnahmen das aus dem Ruder geratene Schiff auf den „richtigen“ Kurs zurücksteuern würden. Frappierende Ähnlichkeiten finden sich hierzu in einer Rede Angela Merkels von 2008, worin sie propagiert:

„Wohlstand für alle heißt heute Bildung für alle. Bildung für alle – das schafft die Voraussetzungen dafür, dass jeder seine Chancen unabhängig von der sozialen Lebenssituation seiner Eltern nutzen kann. Dass Migranten in unsere Gesellschaft integriert werden, damit sie am Aufstieg teilhaben und der Gemeinschaft ihr Talent zu Verfügung stellen.“<sup>5</sup>

An gegenwärtigen Beispielen mangelt es also nicht, wobei etwa Richard David Precht (2013) zur Analyse einladen würde. Dass in den historischen aber auch gegenwärtigen Exempeln den pädagogischen Lösungen zu viel zugemutet wird, wird in Reflexionsprozessen sichtbar, die sich mit der Reichweite und Leistungsfähigkeit von Schule, Bildung und Erziehung beschäftigen. Alle derartig in den Blick geratenden Krisendiskurse sind dabei als jeweilige Ordnungsdiskurse zu betrachten und versprechen bei eingehender Analyse zeitbedingte Wahrnehmungen von Schule, Bildung und Erziehung offenzulegen und Wünsche, Einstellungen sowie Betrachtungsweisen hervorzukehren, die nicht nur Reformbestrebungen, sondern auch theoretische, methodische und inhaltliche Trends der wissenschaftlichen Beschäftigung zugänglich machen könnten.

## Literatur

- Ärzteblatt von 30.08.2017: „Ärzte und Krankenkasse fördern die Gesundheit von Schülern“ online abrufbar unter <https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/77909/Aerzte-und-Krankenkasse-foerdern-die-Gesundheit-von-Schuelern>; 10.04.2018
- Bauman, Zygmunt/Bordoni, Carlo (2014): *State of Crisis*. Cambridge.
- Berliner, David/Biddle, Bruce (1995): *The Manufactured Crisis. Myths, Fraud, and the Attack on America's Public Schools*. Reading u.a.
- Berliner, David (2017): *How Research Messages Get Sidetracked by Governments*. In: Maclean, Rupert (Hrsg.): *Life in Schools and Classrooms. Past, Present and Future*. Singapore, S. 57-69.
- Bernet, Brigitta/Gugerli, David (2011): *Sputniks Resonanzen: der Aufstieg der Humankapitaltheorie im Kalten Krieg – eine Argumentationsskizze*. In: *Historische Anthropologie*, 19. Jg., Heft 3, S. 433-446.
- Dahrendorf, Ralf (1965): *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Osnabrück.
- Dahrendorf, Ralf (1967): *The Crisis in German Education*. In: *Journal of Contemporary History*, 2. Jg., Heft 3, S. 139-147.
- Der Standard von 02.12.2008: „Ihr müsst aufs Geld schauen“ online abrufbar unter <https://derstandard.at/1227102706030/Ihr-muesst-aufs-Geld-schauen>; 10.04.2018
- Freedon, Michael (2017): *Crisis? How Is That a Crisis?! Reflections on an Overburdened Word*. In: *Contributions to the History of Concepts*, 12. Jg., Heft 2, S. 12-28.
- von Friedeburg, Ludwig (1989): *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt/M.
- Graf, Rüdiger/Jarusch, Konrad H. (2017): „Crisis“ in Contemporary History and Historiography. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 27.03.2017 (online: [http://docupedia.de/zg/Graf\\_jarusch\\_crisis\\_en\\_2017](http://docupedia.de/zg/Graf_jarusch_crisis_en_2017); 10.04.2018)
- Habermas, Jürgen (1976/1995): *Was heißt heute Krise? Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus*. In: Ders.: *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*. 6. Aufl. Frankfurt/M., S. 304-328.

---

5 Rede der Bundeskanzlerin Angela Merkel auf der Festveranstaltung „60 Jahre Soziale Marktwirtschaft“ am 12. Juni 2008; online: [www.bundesregierung.de/Content/DE/Bulletin/2008/06/64-1-bk-soziale-marktwirtschaft.html](http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Bulletin/2008/06/64-1-bk-soziale-marktwirtschaft.html)

- Hay, Colin (1999): Crisis and the structural transformation of the state: interrogation the process of change. In: *British Journal of Politics and International Relations*, 1. Jg., Heft 3, S. 317-344.
- Hopmann, Stefan (2008): No child, no school, no state left behind: schooling in the age of accountability. In: *Journal of Curriculum Studies*, 40. Jg., Heft 4, S. 417-456.
- Hutt, Ethan L. (2016): The "Crisis" Problem: On the Pervasiveness of Crisis Rhetoric in American Education Research. In: Smeyers, Paul/Depaepe, Marc (Hrsg.): *Educational Research: Discourses of Change and Changes of Discourse*. Cham, S. 153-172.
- Koselleck, Reinhart (1959): *Kritik und Krise. Ein Beitrag zur Pathogenese der bürgerlichen Welt*. Freiburg/München.
- Koselleck, Reinhart (1979/2015): *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. 9. Aufl. Frankfurt/M.
- Koselleck, Reinhart (1995): *Krise*. In: Ders./Brunner, Otto/Conze, Werner (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Bd. 3. Stuttgart, S. 617-650.
- Koselleck, Reinhart (2000): *Verschränkung und Wandel der drei Zeitdimensionen*. In: Ders.: *Zeitschichten. Studien zur Historik. Mit einem Beitrag von Hans-Georg Gadamer*. Frankfurt/M., S. 131-221.
- Koselleck, Reinhart (2006a): *Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung*. In: Ders.: *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Frankfurt/M., S. 105-158.
- Koselleck, Reinhart (2006b): *Einigen Fragen an die Begriffsgeschichte von „Krise“*. In: Ders.: *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Frankfurt/M., S. 203-217.
- Labaree, David F. (2008): *The Winning Ways of a Losing Strategy: Educationalizing Social Problems in the United States*. In: *Educational Theory*, 58. Jg., Heft 4, S. 447-460.
- Labaree, David F. (2010): *Someone has to fail. The zero-sum game of public schooling*. Cambridge u.a.
- Löwe, Teresa (2004a): *Georg Picht und die Schule Birklehof in der Nachkriegszeit (1946-1955)*. Berlin.
- Löwe, Teresa (2004b): *Georg Picht. Vom Birklehof zur Bildungsoffensive*. In: *Neue Sammlung*, 44. Jg., Heft 4, S. 517-528.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1988/1999): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. 2. Aufl. Frankfurt/M.
- Merkel, Angela (2008): *Rede von Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel auf der Festveranstaltung „60 Jahre Soziale Marktwirtschaft“ am 12. Juni 2008 in Berlin*. <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Bulletin/2008/06/64-1-bk-soziale-marktwirtschaft.html>; 10.04.2018.
- Mollenhauer, Klaus (1983): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim/München.
- NOESIS-Projektteam (Hrsg.) (2016): *Was Schulen stark macht. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule*. Graz.
- Picht, Georg (1965): *Die deutsche Bildungskatastrophe*. München.
- Precht, Richard David (2013): *Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*. München.
- Raulff, Ulrich (2009): *Kreis ohne Meister. Stefan Georges Nachleben*. München.
- Ribolits, Erich/Zuber, Johannes (Hrsg.) (2004): *Pädagogisierung. Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen! schulheft 116*. Innsbruck u.a.
- Rickover, Hyman G. (1959): *Education and Freedom*. New York.
- Rosa, Hartmut (2005/2014): *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstruktur in der Moderne*. 10. Aufl. Frankfurt/M.



- Ruhloff, Jörg (2006): Bildung und Bildungsgerede. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3, S. 287-299.
- Samman, Amin (2011): The Idea of Crisis. Editorial for the special issue on 'Crisis'. In: Journal of Critical Globalisation Studies, Heft 4, S. 4-9.
- Schmitt, Carl (1918): Die Buribunken. In: Summa, Bd. 4: Viertes Viertel, S. 89-106.
- Smeyers, Paul/Depaepe, Marc (Hrsg.) (2008): Educational Research: the Educationalization of Social Problems. Dordrecht u.a.
- Thomas, William/Thomas, Dorothy (1928): The Child in America. Behavior Problems and Programs. New York.
- Tröhler, Daniel (2013): The OECD and Cold War Culture: thinking historically about PISA. In: Meyer, Heinz-Dieter/Benavot, Aaron (Hrsg.): PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance. Oxford, S. 141-161.